

Könemann, Judith

Grenzüberschreitend Theologie treiben: Zur Nachhaltigkeit religiöser Bildung am Beispiel internationaler Studienreisen im Kontext theologischer Hochschullehre

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44 (2021) 1, S. 33-38



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Könemann, Judith: Grenzüberschreitend Theologie treiben: Zur Nachhaltigkeit religiöser Bildung am Beispiel internationaler Studienreisen im Kontext theologischer Hochschullehre - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44 (2021) 1, S. 33-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-227451 - DOI: 10.25656/01:22745

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-227451>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:22745>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und
Internationale Erziehungswissenschaft

1/2021

44. Jahrgang

Religion und Globales Lernen

Religiöse Bildung als Dimension Globalen Lernens

Globales Bewusstsein und religiöse Identität: Positionen
evangelischer Schülerinnen und Schülern in vier Kontinenten

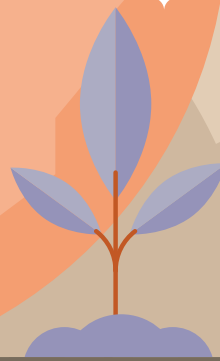
Repräsentationen des Globalen Südens in der religiösen
Bildung am Beispiel des Schulbuchs „Kursbuch Religion“

Religiöse Bildung in postkolonialer Perspektive –
Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik

Inklusive Exklusion durch Religion in Indien –
hindu-nationalistische Tendenzen als Alarmsignal für die
Weltgemeinschaft am Beispiel der National Education Policy

Nachhaltigkeit religiöser Bildung am Beispiel internationaler
Studienreisen im Kontext theologischer Hochschullehre

Konfessionslosigkeit und Globalisierung: Eine neue
Herausforderung für die religionspädagogische Forschung



WAXMANN

Religion kann einen besonderen Stellenwert in einer ausdifferenzierten Weltgesellschaft einnehmen: Als Sozialitäten und Institutionen stehen sie für Gemeinschaft(en) zwischen lokaler Verankerung und weltumspannenden Bezugnahmen; sie gestalten ein Kommunikationsnetz mit Ansprüchen auf Universalität und können dabei auch der Differenzsetzung dienen. Religion ist ein Angebot für Religiosität: Sie ermöglicht die Erfahrung und Versprachlichung grundlegender Fragen des Menschen nach dessen Leben in der Welt. Des Weiteren bietet sie Ausdrucksformen für Sinnbezüge. Angesichts dieser weitreichenden Verwicklungszusammenhänge werden Religion und Religiosität im Hinblick auf Globales Lernen in dieser Ausgabe fokussiert: Sie werden als wichtige Referenzrahmen für die Gestaltung von Bildungslandschaften in den Blick genommen. Formale (z. B. Schule) und non-formale (z.B. Kirchengemeinde) Bildungsorte werden hinsichtlich ihres Spannungsverhältnisses zwischen lokaler Gebundenheit und globaler Bezüge untersucht. Über die verschiedenen Beiträge hinweg kristallisiert sich heraus, dass Pädagoginnen und Pädagogen die Aufgabe zukommt, religionsbezogene Objektivationen für eine globale Lerndimension zu erschließen und sie im Kontext unterschiedlicher Bildungsmodalitäten für Lern- und Bildungsprozesse fruchtbar zu machen. Vor dem Hintergrund, dass in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend mehr Menschen aus der Kirche austreten, und entsprechend nicht mehr in religionsbezogene formelle Kontexte eingebunden sind, wird auch der Aspekt der Konfessionslosigkeit für Fragen des Globalen Lernens aufgegriffen. Dieser, hier eingangs

nachgezeichnete thematische Rahmen wird in der ersten ZEP-Ausgabe dieses Jahres, die den Titel „Religion und Globales Lernen“ trägt, mit den folgenden Artikel konkretisiert:

Im einführenden Artikel argumentiert *Henrik Simojoki*, dass die beiden Diskurse religiöse Bildung und Globales Lernen in ihrer Wissenschaftsgeschichte nunmehr aufeinander verweisen. Darauf aufbauend konturiert der Autor in diesem Zusammenhang entsprechende Anschlussperspektiven für die (religions-)pädagogische Tätigkeit.

Martin Affolderbach und *Evi Plötz* haben Äußerungen von Jugendlichen aus vier Kontinenten dahingehend untersucht, über welche Vorstellungen globaler Zusammenhänge ebendiese verfügen und welche Rolle religiöse Überzeugungen für die verschiedenen Ausprägungen der Vorstellungen spielen. Sie zeigen mit ihrer Untersuchung auf, dass bei Jugendlichen die religiöse Begründung von Werten einen durchaus bedeutsamen Anteil hat. Die an der Erhebung teilnehmenden Jugendlichen waren bzw. sind alle Teil eines global umspannenden Bildungsnetzwerkes.

Julia Henningsen hat die Religionsbuchreihe „Kursbuch Religion“ untersucht und genauer in Blick genommen, welche Repräsentationen des Globalen Südens sich in den bildlichen Darstellungen dokumentieren. Die Ergebnisse geben Aufschluss über historische Entwicklungen und werden vor dem Hintergrund postkolonialer Theorien diskutiert. Auf dieser Grundlage werden Anregungen für die (Weiter-)Entwicklung von Lernmaterialien in Schulbüchern gegeben.

Welche Grenzziehungsdynamiken lassen sich seitens der Mitglieder einer Mehr-

heitsgesellschaft gegenüber der muslimischen Minderheit beobachten? *Fahimah Ulfat* greift diese Frage auf: In ihrem Beitrag arbeitet die Autorin heraus, wie im Kontext von Religionspädagogik diese Grenzziehungsdynamiken für Bildungsprozesse fruchtbar bearbeitet werden können.

Gregor Lang-Wojtasik arbeitet die sich auf religionspezifische Axiome stützende National Education Policy (2019) der indischen Regierung durch und reflektiert deren Konsequenzen für eine religions- und differenzsensible weltgesellschaftliche Bildung. Angesichts der Verschiebung ehemals offener formulierten Maßstäbe beleuchtet er die Tragweite der National Education Policy für Exklusions- sowie Inklusionsprozesse.

Judith Könemann erörtert die Effektivität von universitärer Hochschullehre, um Lern- und Bildungsprozesse bei Studierenden im Kontext des Globalen Lernens zu initiieren. Dabei kann die Autorin aufzeigen, das universitäre Bildungs- sowie Lernmomente eine hohe subjektive Bedeutung bei Studierenden genießen, die wiederum deren theologisches Selbstverständnis prägen können.

Abschließend geht *David Käbisch* der Frage nach, welche neuen Herausforderungen sich für die religionspädagogische Forschung ergeben, wenn das Thema „Globalisierung“ im Kontext von Konfessionslosigkeit fokussiert wird.

Wir wünschen eine interessante Lektüre!

Caroline Rau & Susanne Timm

Bamberg, im März 2021

doi.org/10.31244/zep.2021.01.01

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Jana Costa (Rezensionen), Johanna Müller (Schlaglichter)

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Begründet von: Alfred K. Tremel (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Lizenz: Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Sie beziehen sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem/der Nutzer/-in, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen/der jeweiligen Rechteinhaber/-in zu klären.

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter. **Aktuell in der Redaktion:** Achim Beule, Claudia Bergmüller-Hauptmann, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt.

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Paula Brauer: brauer@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

Titelbild: © VectorMine, Adobe Stock

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'21

Themen	4	Henrik Simojoki Religiöse Bildung als Dimension Globalen Lernens
	10	Martin Affolderbach/Evi Plötz Globales Bewusstsein und religiöse Identität: Positionen evangelischer Schülerinnen und Schülern in vier Kontinenten
	16	Julia Henningsen Repräsentationen des Globalen Südens in der religiösen Bildung am Beispiel des Schulbuchs „Kursbuch Religion“
	22	Fahimah Ulfat Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik
	26	Gregor Lang-Wojtasik Inklusive Exklusion durch Religion in Indien – hindu-nationalistische Tendenzen als Alarmsignal für die Weltgemeinschaft am Beispiel der National Education Policy
	33	Judith Könemann Grenzüberschreitend Theologie treiben: Zur Nachhaltigkeit religiöser Bildung am Beispiel internationaler Studienreisen im Kontext theologischer Hochschullehre
	39	David Kabisch Konfessionslosigkeit und Globalisierung: Eine neue Herausforderung für die religionspädagogische Forschung
VIE	43	FutureLearningCamp: Virtuelle Welten, Globalisierung, Nachhaltigkeit – digitale Lernwelten für eine zukunftsfähige Bildung
	45	Rezensionen
	47	Schlaglichter

Judith Könemann

Grenzüberschreitend Theologie treiben: Zur Nachhaltigkeit religiöser Bildung am Beispiel internationaler Studienreisen im Kontext theologischer Hochschullehre

Zusammenfassung

Im Kontext der theologischen Hochschullehre sind die Möglichkeiten globalen Lernens noch vergleichsweise unerforscht, obwohl gerade Theologie in ihrer weltkirchlichen Ausrichtung Anknüpfungspunkte für solche Lern- und Bildungsprozesse liefert. Der folgende Beitrag verfolgt ein doppeltes Ziel: Zum einen wird der Frage nachgegangen, inwieweit im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen Ziele des globalen Lernens erreicht werden können und zum anderen, inwieweit solchen Erfahrungen Nachhaltigkeit zukommt. Gegenstand der Untersuchung sind die Evaluationen zweier Hauptseminare mit Exkursionen ins außereuropäische Ausland. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht der spezifische Zusammenhang von Exposure-Erfahrung als Form Globalen Lernens, (christlicher) Religion und Nachhaltigkeit.

Schlüsselworte: *Hochschullehre, Globales Lernen, Exposure-Erfahrung*

Abstract

In the context of theological academic teaching at universities, the possibilities of Global Learning are still comparatively unexplored, although theology in particular, with its orientation towards the universal church, provides starting points for such learning and educational processes. The following contribution pursues a twofold goal: On the one hand, it examines the question in how far university courses can achieve the goals of Global Learning and, on the other hand, to what extent such experiences are sustainable. The subject of the study are the evaluations of two seminars with excursions to non-European countries. The study focuses on the specific relationship between the experience of exposure as a form of Global Learning, (Christian) religion and sustainability.

Keywords: *Higher Education, Global Learning, Exposure-Experience*

Einführung

Nord-Süd-Begegnungen haben gerade im Kontext von schulischer wie außerschulischer Jugendarbeit in den vergangenen Jahren im Kontext zunehmender Globalisierungsprozesse an Bedeutung gewonnen und stellen eine Erweiterung der langjährigen internationalen Jugendaustauschprogramme dar. Pädagogisch sind sie vielfach in den Ansatz Globalen Lernens eingebunden (Scheunpflug & Schröck, 2000; Seitz, 2002), dessen Ziele sich auf einer übergeordneten Ebene auf ein Verständnis der Welt als einer Weltgesellschaft, als „Gesamthorizont allen sinnhaften Erlebens (Luhmann, 1997, S. 153) richten. Auf diese Art und Weise will Globales Lernen für die globalen internationalen und wechselseitigen Verflechtungszusammenhänge sensibilisieren (Seitz, 2002). Auf der konkreten Ebene von Nord-Süd-/Süd-Nord-Begegnungen geht es neben dem Kennenlernen zweier Länder vor allem um eine Erweiterung des eigenen Horizontes der Lernenden, um Themen von Entwicklung und globaler Zusammenarbeit, um die komplexen Folgen des Kolonialismus, den Abbau von Vorurteilen, um eine differenzierende und differenziertere Wahrnehmung der Länder des Südens sowie um die Ausbildung interkultureller Kompetenz (Scheunpflug, 2016, S. 12; Krogull, 2012).

Während für den Bereich von schulischen wie außerschulischen Jugendbegegnungsprogrammen inzwischen eine ganze Reihe von Untersuchungen vorliegen (Danckwortt, 1995; Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2002), die auch die Kritik aus psychologischer (Thomas, 1991) und postkolonialer Perspektive (Diallo, 2014) konstruktiv aufnehmen (Scheunpflug, 2016; Richter, 2016), werden die Potenziale internationaler Begegnungen als Möglichkeit Globalen Lernens im Kontext der theologischen Hochschullehre bisher vergleichsweise wenig bedacht. Ähnlich verhält es sich mit der Bedeutung von Religion und religiösen Bildungsprozessen, die im Ansatz des globalen Lernens bisher wenig Berücksichtigung gefunden haben.¹ Dabei bietet gerade die Theologie mit ihrem Bezug auf eine international weltumspannende Kirche auf wissenschaftlicher wie kirchlicher Ebene gute Anknüpfungspunkte für sol-

che Projekte. Da zudem an den theologischen Ausbildungsstätten der Universitäten das zukünftige pastorale und schulische Personal ausgebildet wird, besteht die Möglichkeit, im Kontext der Hochschulausbildung das künftige Personal der Kirchen und Schulen für Themen und Anliegen globalen Lernens zu sensibilisieren und darin zu bilden.

Der folgende Beitrag verfolgt ein doppeltes Ziel: Zum einen wird der Frage nachgegangen, inwieweit im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen Ziele des Globalen Lernens erreicht werden können, und zum anderen, inwieweit solchen Erfahrungen Nachhaltigkeit zukommt. Gegenstand des Beitrags ist eine empirische Untersuchung zweier Hauptseminare mit Exkursionen ins außereuropäische Ausland. Im Folgenden werden zunächst der Kontext der Lehrveranstaltungen und die Fragestellungen konkretisiert und das methodische Vorgehen erläutert. Anschließend werden zentrale Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und auf ihre Nachhaltigkeit hin befragt.

Das Projekt: „Grenzüberschreitend Theologie treiben“

Grundlage der Untersuchung bilden zwei an der Katholisch-Theologischen Fakultät der WWU Münster unter Federführung der Autorin durchgeführte Hauptseminare mit dem Titel „Grenzüberschreitend Theologie treiben“, die jeweils eine Studienreise 2012 nach Mexiko und 2015 nach Kenia beinhalteten.² Ziel dieser Veranstaltungen war es, den Studierenden über die Auseinandersetzung mit der kontextuellen Verortung von Theologie und Kirche im „weltkirchlichen“³ Zusammenhang die Möglichkeit zu geben, sowohl ihr eigenes Theologieverständnis als auch ihr eigenes Selbstverständnis als Theologe/-in zu reflektieren. Dies erfolgte dadurch, dass sie durch die Studienreise die Gelegenheit hatten, Christentum in einem anderen Kontext als dem bundesdeutschen und westeuropäischen kennenzulernen, und etwas darüber zu lernen, wie sich „Kontext“ (politischer, kultureller, religiöser etc.) und „Theologie/Kirche“ wechselseitig beeinflussen und zur Ausbildung verschiedener kontextueller Theologien und Glaubensformationen führen (Wrogeman, 2012).

Diese Frage nach den Auswirkungen einer „weltkirchlichen“ Erfahrung auf das Theologieverständnis und Selbstverständnis als Theologin bzw. Theologe führt zur zweiten Fragestellung der Untersuchung, inwieweit den im Rahmen solcher Reisen gemachten Lernerfahrungen Nachhaltigkeit zukommt. Nachhaltigkeit wird hier im Sinne einer Arbeitsdefinition in einer doppelten Perspektivierung verstanden: einerseits dahingehend, inwieweit Erlebnisse und Erfahrungen zu einem veränderten und/oder vertieften Verständnis der jeweiligen Situation vor Ort, ihrer etwaigen (post-)kolonialen Bedingtheit und hegemonialen Überformungen etc. führen, und andererseits, ob Erlebnisse und Erfahrungen auch im zeitlichen Abstand prägende Kraft entfalten und in diesem Sinne „nachhaltig“ wirken (Könemann, Sajak, Lechner, 2017).

Auf diese Weise wird am Beispiel der Hauptseminare der spezifische Zusammenhang von Exposure-Erfahrung als Form Globalen Lernens von (christlicher) Religion und von Nachhaltigkeit beleuchtet. Geleitet wird dies durch ein Verständnis religiöser Bildung im universitären Kontext, das neben dem Erwerb kognitiver Wissensgehalte die kritische Refle-

xion auf den wechselseitigen Zusammenhang von religiösen Überzeugungen und religiöser Praxis zum Gegenstand hat. Beides, sowohl religiöse Überzeugungen als auch religiöse Praxis, beeinflussen die Ausbildung des Verständnisses von Theologie und des je eigenen Selbstverständnisses als Theologe/-in. Dieses manifestiert sich demnach nicht nur im erneuten Reflex auf wissenschaftliche Theologie, sondern – nicht zuletzt im Sinne einer Alltagstheologie – in der je eigenen religiösen Praxis und dem Verständnis derselben.

Christlich-religiöse Praxis bildet sich nun ihrerseits in einem wechselseitigen Zusammenhang von Glaubensidentität und Praxis aus. Dabei ist diese Praxis eng mit ethischen und religiösen Einstellungen wie u. a. der Verantwortungsübernahme, der unbedingten Anerkennung des Anderen und der Gerechtigkeit verbunden (Könemann, 2018; Könemann & Sajak, 2018). Eine solche Praxis lässt sich dahingehend mit dem Globalen Lernen in Verbindung bringen, dass es beiden in normativer Hinsicht um die oben genannten ethischen Prinzipien geht. Christlich-religiöse Praxis formiert sich zudem in christlicher Tradition als Zueinander von „actio und contemplatio“, oder wie Johann Baptist Metz dies genannt hat, in der je auszulotenden Spannung von Mystik und Politik (Metz, 2011). Dergestalt kann religiöse Praxis als „Nachfolge Jesu“ und im Rückgriff auf die Tradition der politischen Theologie auch als eine politische Praxis⁴ verstanden werden (Metz, 1977), denn es geht ihr in normativer Hinsicht um eine Veränderung der Verhältnisse zu mehr Gerechtigkeit, Anerkennung und gelingenden Lebensmöglichkeiten „für alle“.

Vom jeweiligen Verständnis der religiösen Praxis und der jeweiligen Gewichtung der oben genannten Pole von Mystik und Politik hängt auch ab, inwieweit religiöse Praxis als stärker auf die eigene Glaubensidentität und die innerkirchliche Wirklichkeit oder ausgehend von der eigenen Glaubensidentität stärker politisch auf die Verflechtungszusammenhänge mit der Welt verstanden wird. Insofern als das Verständnis von Theologie sowie das Selbstverständnis als Theologe/Theologin und das Verständnis der je eigenen religiösen Praxis einen engen Konnex bilden, wird hier davon ausgegangen, dass sich prägende Erlebnisse und Veränderungen und damit Nachhaltigkeit im oben beschriebenen Sinne im Theologieverständnis und dem jeweiligen Selbstverständnis als Theologe/Theologin niederschlagen.

Zur Beantwortung der Untersuchungsfragen wird auf eine empirische Evaluationsuntersuchung zurückgegriffen, die als Evaluation im Abstand von fünf bzw. zwei Jahren zu den Hauptseminaren bei den Teilnehmenden durchgeführt wurden. Diese wurde als schriftliche Online-Befragung mittels eines Fragebogens durchgeführt, der sowohl quantitative Items mit Antwortskalierungen als auch offene Fragestellungen mit freien Antwortfeldern enthielt.⁵ Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen zum einen Fragen nach den im und durch das Hauptseminar gemachten Lernerfahrungen, nach prägenden Erlebnissen und Erinnerungen, und danach, wie diese sich im Abstand von zwei respektive fünf Jahren darstellen. Zum anderen wird auf etwaige Veränderungen im Blick auf das Verständnis von Theologie und das eigene Selbstverständnis als Theologe/Theologin fokussiert. Die Ergebnisse sollen im Folgenden vorgestellt werden und auf die Nachhaltigkeit der Lernerfahrungen hin analysiert werden.

Motivation und Verständnis von Theologie und Theologin bzw. Theologe sein

Bevor auf das im Mittelpunkt stehende Theologieverständnis und das damit eng verbundene Selbstverständnis als Theologin bzw. Theologe eingegangen wird, soll zur Klärung der Ausgangslage ein erster Blick auf die Motivation der Studierenden für ihre Teilnahme am Seminar geworfen werden. Hier lassen sich drei Motivbündel ausmachen: Ein erstes richtet sich auf das Interesse, einen neuen, anderen, „möglichst fremden Kontext“ und „Kultur, Länder und Menschen insgesamt kennenzulernen“. ⁶ Dabei geht es auch darum, andere Menschen und deren Handlungsmotive verstehen zu lernen: „Mir ging es um ein erneutes Verstehen der mexikanischen Mentalität mit einem neuen tieferen Horizont als direkt nach dem Abitur.“

Dieses Interesse an fremden Kontexten verbindet sich zweitens unmittelbar mit der Chance der Erweiterung der weltkirchlichen Erfahrung: „Den eigenen Horizont zu erweitern („theologisch und auch sonst“), Neues für die eigene Person zu lernen und sich selbst zu hinterfragen („meiner eigenen schon ‚angefertigten Haltungen‘ und eine mögliche Korrektur“). Gerade letzteres macht den Konnex zwischen dem Erfahrenen und der eigenen Person auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen deutlich. „Weltkirche zu erleben, oder zu erleben“, „wie echtes Theologietreiben in Afrika geht“ verdeutlicht hier die Wahrnehmung der Studierenden für die mit der Reise gegebenen Lernmöglichkeiten. Auch das Bewusstsein des globalen Horizonts und der wechselseitigen Interdependenzen wird in manchen Rückmeldungen deutlich, wie etwa in dieser: „... dass es sehr wichtig ist, [dass man] sich als katholische/-r Theologe/-in immer wieder damit auseinandersetzt, wie die Lebenswelt von Christen und Christinnen in anderen Teilen der Welt aussieht und was dies auch für uns, hier in Deutschland, bedeutet.“

Drittens schließlich wird auch die Reflexion des eigenen Glaubens in den Horizont der antizipierten anderen Erfahrungen von Christentum und Glaubensformen gestellt, wenn der Wunsch geäußert wird, „das gelebte Christentum außerhalb von Europa“, „andere Formen von Religiosität“ bzw. „gelebten Christseins“ kennenzulernen. Der eigene Glaube soll in einem anderen Horizont in Austausch gebracht werden, um „Unterschiede im Glauben zu entdecken, [...] seinen eigenen Glauben und zu reflektieren und „Glauben erweitern, zuschneiden – polieren“ zu können. Sehr prägnant bringt ein/-e Student/-in diesen Zusammenhang ihr Interesse an fremden Kontexten, Weltkirche und Gewinn für die eigene Identität zum Ausdruck: „Meine ursprüngliche Neugier am Mitleben mit Menschen fremder Länder und anderer Kulturen; die Begeisterung, die Vielfalt der Welt zu entdecken, unbekannte Lebenskontexte kennenzulernen, mich auf unterschiedliche Formen von gelebter Religion und verschiedene Sprachen einzulassen; nicht mehr nur das Gewohnte und Bekannte hinzunehmen und zu akzeptieren, sondern darüber hinauszublicken und die Welt aus einer anderen Perspektive zu sehen und zu erleben und durch die Teilnahme am Hauptseminar, eben diese Chance des Perspektivwechsels wahrzunehmen; meine Intention, mich auf interessante Begegnungen einzulassen, andere Formen von Religiosität wahrzunehmen und den eigenen christlichen Glauben immer wieder neu zu entdecken, zu erleben, zu hinterfragen und zu festigen; der Wunsch, Land und

Leute kennenzulernen, ihre Lebensbedingungen zu erfahren und daran in gewissem Maße teilhaben zu dürfen; das besondere Interesse, der Frage nach dem gelebten Christsein im Kontext Kenias nachzugehen.“

Entsprechend zu den zu bisherigen Ausführungen wird hier das Verständnis von Theologie und das Selbstverständnis als Theologin in unmittelbarer Verknüpfung mit der weltkirchlichen Erfahrung entfaltet. ⁷ Dabei kristallisiert sich in der Auswertung der Äußerungen ein doppeltes Verständnis von Kontextualität heraus: Die Perspektive der Kontextualität von Theologie und Kirche kommt in einem ersten Verständnis von Kontextualität als Pluralität zum Tragen. Viele der Aussagen belegen die Wahrnehmung der Pluralität von Theologie, die es nicht nur zu antizipieren gilt, sondern die zugleich zu einer Relativierung der eigenen (west-)europäischen Perspektive führt. Exemplarisch führt ein/-e Student/-in hierzu aus: „Die deutsche Perspektive auf Theologie/Glaube/das Christentum ist nicht die einzige und nicht die einzig richtige. Die Vernetzung mit Perspektiven/Denkansätzen kann sehr bereichernd sein und sollte mehr Berücksichtigung finden.“ Es gehe darum, „global [...] und nicht eurozentrisch zu denken“, es „lohnt sich, auch einen Blick in die anderen Teilkirchen zu werfen, Themen der eigenen Teilkirche nicht zu sehr über zu bewerten“. Aber auch Aussagen wie diese, dass „Glaube auf der Welt ganz unterschiedlich aussehen kann und die unterschiedlichen Schwierigkeiten/Ansichten in der Weltkirche erfahrbar werden“ oder „das der weltkirchliche Charakter in unserem Theologietreiben viel zu wenig Raum hat“, dass die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven „sehr bereichernd“ sei und „mehr Berücksichtigung finden könne“, machen eine Relativierung deutlich. Dass Theologie und Christentum plural auftreten, und dass damit eine Relativierung der (west-)europäischen Perspektive einhergeht, wird von den Studierenden zudem positiv konnotiert und nicht als Bedrängnis oder Bedrohung wahrgenommen: Theologie/Kirche sei im Plural zu verstehen und die Theologien des globalen Südens stellten eine große Bereicherung für das eigene Denken dar. Dabei ist die Pluralität für die Studierenden keineswegs gleichbedeutend mit einer Auflösung des Gemeinsamen. Das zeigt sich etwa in folgenden Aussagen: „dass die religiöse Welt gefühlt etwas kleiner geworden ist“, „dass Glauben auf vielfältige Art gelebt wird und man sich doch immer Zuhause fühlt“. Der weltkirchliche Charakter von Theologie und Kirche schafft eine Beheimatung im Fremden und minimiert die Differenz.

Kontextualität wird jedoch darüber hinaus, in einer zweiten Form als Kontextualisierung verstanden, die nicht nur Pluralität umfasst, sondern ein Einlassen von Theologie und Kirche auf den jeweiligen Kontext, auf die jeweiligen politischen, sozialen, sozioökonomischen Bedingungen, und die Rezeption dieser Kontextperspektive sowohl im eigenen Theologietreiben als auch der religiösen Praxis. Dies trägt ein stärker normatives bzw. politisches Moment in die Bedeutung von Kontextualität ein, da etwa Fragen der Armut, der Gerechtigkeit oder sozialer Benachteiligung explizit mitreflektiert werden. In den Äußerungen der Studierenden findet dies in Antworten auf die Frage, was sie aus dem Hauptseminar für sich persönlich und als Theologe/Theologin mitnehmen, folgendermaßen Ausdruck: „Engagement gegen soziale Benachteiligung“, Selbstrelativierung, Respekt vor dem Anderen, Frem-

den“, „gesteigerter Schmerz über Ungerechtigkeit, und Probleme in der Welt, gesteigerter Wunsch, dagegen anzugehen“. Ferner dürfe Theologie nicht „vom konkreten Leben getrennt werden“ und müsse die „Lebensumstände der Menschen reflektieren und damit umgehen“.

Diese Auseinandersetzung mit der Kontextualität von Theologie und Kirche akzentuiert sich individuell für die Studierenden durchaus unterschiedlich. So äußert einer der Studierenden die Hoffnung, „dass Europa geistlich von Afrika und Lateinamerika missioniert“ werde, für eine andere steht sie im unmittelbaren Zusammenhang zu der erlebten Armut und inspiriert zur „Beschäftigung mit der Befreiungstheologie“ und dazu, „zu den Menschen am Rande [zu] gehen“, und in einer dritten Variante wird sie zur Inspiration der eigenen Spiritualität und des persönlichen Glaubenslebens und äußert sich im Wunsch zum „Bibelteilen“, im Bewusstsein, dass „die persönliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben und gelebter Religiosität [und] dies aus einer anderen Perspektive wahr[zunehmen], [zu] hinterfragen und [zu] festigen“, dazu beigetragen habe, dass der eigene Glaube „konkreter, lebensnaher und intensiver“ geworden sei.

Zur Nachhaltigkeit des theologischen Lernens im Kontext von Exposure-Erfahrungen

Im Sinne des oben skizzierten Verständnisses von Nachhaltigkeit und der Bedeutung für das Verständnis von Theologie, theologischem Selbstverständnis und religiöser Praxis können viele Erfahrungen, die die Studierenden in der mehrere Jahre später erfolgten Evaluationsbefragung formuliert haben, sowohl in der zeitlichen als auch vertiefenden Perspektivierung als nachhaltig bezeichnet werden.⁸ So berichten die Studierenden auch zwei bzw. fünf Jahre⁹ nach der Teilnahme von deutlichen Veränderungen hinsichtlich ihres theologischen (Selbst-) Verständnisses. Exemplarisch sei hier stellvertretend für andere auf die Äußerung eines bzw. einer Studierenden fünf Jahre später verwiesen: „Ich würde sagen, diese Erlebnisse prägen bis heute meine Haltungen in verschiedenen Punkten, auch meine Theologie und die Weise, wie ich einst Kirche mitgestalten möchte.“

Für die vertiefende Perspektivierung von Nachhaltigkeit dieser Form des Lernens spricht auch die Tatsache, dass eine Studentin im Nachgang des Hauptseminars mit Reise nach Mexiko aufgrund ihrer Erfahrung mit einem von Ordensschwestern geleiteten Prostituiertenprojekt in Mexiko-City in Münster ein eigenes Projekt zur Unterstützung von Prostituierten aufgebaut hat.¹⁰

Zwei wesentliche didaktische Momente lassen sich als entscheidend für diese Lernerfahrungen und damit auch für ihre Nachhaltigkeit ausmachen: Die spezifische mit der Lehrveranstaltung verbundene Theorie-Praxis-Verbindung, die zusammen mit der Lerngruppe als Gruppe als zweitem entscheidenden Moment zu einem vertieften und teilweise veränderten Verständnis der behandelten Zusammenhänge, des eigenen Selbstverständnisses und Praxis beitrug.¹¹ Die enge Verzahnung von Theorie und Praxis, das unmittelbare Erleben des theoretisch Angeeigneten in der Praxis und die Reflexion darauf ermöglichte einen Dreiklang von performativem Lernen, Per-

spektivwechsel und unmittelbarer emotionaler Verknüpfung im individuellen Aneignungsprozess. „Durch Greifen begreifen – selbst erfahren und so viel konkreter und mit Bezug lernen“, formuliert ein/-e Student/-in ihre Wahrnehmung dieses Zusammenhangs. Resonanzboden für diese Lernprozesse ist dabei die Gruppe, die hier sowohl Beziehungs- und Bildungsraum ist: Sie ist Ort der Verarbeitung des Erlebten, sie ist Ort der Reflexion, und Ort eines Aufeinanderbezogen-Seins. Die Gruppe wird im Kontext der „Lehr“-Veranstaltung selbst zum „locus theologicus“, zu einem Theologie generierenden Ort (Könemann, 2019).

Der performative Charakter des Lernens kommt hier noch einmal in besonderer Weise in folgendem Zitat eines/einer Studierenden zum Ausdruck: „Im Seminar melden sich nur Studierende an, die Interesse an der gemeinsamen Fahrt haben, sodass eine intrinsische Motivation vorherrscht, sich auch gemeinsam vorzubereiten. Diese Vorbereitung ist sehr intensiv, weil man Texte nicht bloß liest und wieder vergisst, sondern mit dem immerwährenden Gedanken liest bzw. bearbeitet, bereits etwas erfahren zu können, was man dann im Nachhinein entdecken kann. Diese Texte befriedigen eine erste ‚Neugierde‘. Die Reise selber ermöglicht ein Lernen mit ‚Kopf, Herz und Hand‘, sodass man Inhalte an Erinnerungen und Begegnungen knüpfen kann. Was gibt es besseres? Natürlich werden auch hier manche Sachen vergessen, das steht außer Frage und ist menschlich. Aber Kerninhalte und Gelerntes ist wesentlich präsenter und emotionaler verknüpft. Ferner lernt man, zu hinterfragen: In Europa herrscht allgemein gesprochen eine relativ hohe Arroganz gegenüber Ländern der südliche Erdhalbkugel – Völker werden als primitiv bezeichnet und sehr schnell abgetan, nur, weil es dort anders ist, als bei uns. Man lernt auf solchen Begegnungsreisen, seinen Denkhorizont zu erweitern und einen Perspektivwechsel vorzunehmen, der auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen häufig gefordert ist und gewinnbringend sein kann.“

Texte werden nicht lediglich zur Kenntnis genommen und dann wieder vergessen, sondern sie werden mit dem begleitenden Gedanken gelesen, in ihnen etwas antizipatorisch zu entdecken, was im Nachhinein vertieft erfahren werden kann. Mit dem Perspektivwechsel,¹² der auch hegemoniale postkoloniale Verhältnisse aufzudecken vermag, wird m. E. der sich einstellende Bildungsprozess und dessen Nachhaltigkeit sehr gut beschrieben.

Exposure-Erfahrung und weltgesellschaftliches Lernen

Inwieweit die Lernerfahrungen bei aller Nachhaltigkeit nun aber auch dem Anspruch eines weltgesellschaftlichen Lernens (Krogull & Scheunpflug, 2013) entsprechen können, dass sie über den sozialen Nahraum hinausführen und mit ihnen nicht nur Nah-Solidarität, sondern auch eine Fern-Solidarität gelernt werden kann, soll abschließend am Beispiel der oben genannten Formen von Kontextualität diskutiert werden. Setzt man die drei von Krogull & Scheunpflug (2013) herausgearbeiteten Orientierungen am Nahraum, an der Gemeinschaft und an der Gesellschaft mit den Kontextualitätsformen von Theologie und Kirche in Beziehung, die ihrerseits – wie oben aufgezeigt – Auswirkungen auf das Selbstverständnis und die religiöse Praxis

haben, so liegt folgende Vermutung nahe: *Kontextualität als Pluralität* zu verstehen, entspricht eher dem Typus der Orientierung an Gemeinschaft, geht damit stärker mit einem (Selbst-)Verständnis und einer religiösen Praxis einher, die in der weltkirchlichen Gemeinschaft Beheimatung und Sicherheit findet. Äußerungen wie „dass ich Kirche jetzt im globalen Kontext wahrnehmen kann und nicht nur auf meine Lebensrealität zentriert [bin]“, „es ist schön, Teil dieser Weltkirche zu sein“ oder „dass der weltkirchliche Charakter in unserem Theologietreiben viel zu wenig Raum hat“ verdeutlichen dies. Es ist zu vermuten, dass damit Differenzen abgemildert werden und von diesem „Ort“ aus zugleich Begegnung mit Fremdem und Anderem möglich wird. *Kontextualität als Kontextualisierung* lässt sich in aller Vorsicht tendenziell eher dem Typ Orientierung an Gesellschaft zuordnen, sind hier doch politische und gesellschaftliche Verflechtungszusammenhänge deutlich stärker mit dem theologischen Selbstverständnis und der religiösen Praxis verwoben. Dies wird in Themen, die als bedeutungsvoll für die Theologie/Kirche und die eigene Auseinandersetzung wahrgenommen werden, deutlich, so z.B. im Blick auf die Bedeutung einer „eigene[n] Theologie der Migration“, „die brennende Frage nach Kolonialismus und Rassismus“, die „Diskrepanz zwischen arm und reich“, die „interkulturelle Infragestellung der europäischen hegemonialen Interpretation dessen, was es heißt, Christ zu sein“, oder auch im Blick auf Gehalte wie, dass „wir uns nicht anmaßen dürfen, anderen zu erklären, wie Kirche zu sein hat“. Der weltgesellschaftliche Charakter des Bildungsprozesses und – normativ gesprochen – die damit einhergehende weltgesellschaftliche Verantwortung sind hier im Sinne der zeitlichen Perspektivierung von Nachhaltigkeit auch mehrere Jahre nach der Exposure-Erfahrung von hoher Bedeutung.

Diese beiden Formen der Kontextualität lassen sich jedoch auch mit der Auswahl der Themenschwerpunkte in Verbindung setzen: So stehen tendenziell für die Studierenden, die nach Kenia gereist sind, stärker die religiös-kirchlichen Zusammenhänge und Fragen der (eigenen) Glaubenspraxis im Vordergrund und damit die erste Form der Kontextualität. Dies begründet sich vermutlich darin, dass der dort dominante pastorale Ansatz der „Small Christian Communities“ als pastorales und spirituelles Konzept alle inhaltlichen und auch sozialen Schwerpunkte die Reise durchzog und begleitete. Demgegenüber reflektieren die Studierenden, die an der Studienreise nach Mexiko teilgenommen haben, ihr eigenes theologisches Selbstverständnis und ihre religiöse Praxis viel stärker im Horizont der politischen Situation, der Armut und sozialen Ungerechtigkeit in Mexiko und im theologischen Horizont der Befreiungstheologie, worin auch die inhaltlichen Schwerpunkte des Seminars lagen, und verstehen Kontextualität von Theologie/Kirche damit eher in der zweiten Form.

Schluss

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass das skizzierte Projekt bedeutsame Lernerfahrungen generieren konnte, die auch im Abstand von mehreren Jahren von hoher subjektiver Bedeutung für die Teilnehmenden sind und nach eigenen Aussagen zu Veränderungen im eigenen Selbstverständnis und dem Blick auf Theologie und Kirche geführt haben, die für immerhin

mehr als die Hälfte der Teilnehmenden im gegenwärtigen Lebenszusammenhang handlungsrelevant sind.¹³ In diesem Sinne kann das Projekt in beiden Perspektivierungen von Kontextualität als nachhaltig bezeichnet werden.¹⁴ Ferner wurden die eingangs genannten Ziele Globalen Lernens über eine Reflexion auf das Theologieverständnis und das eigene Selbstverständnis erreicht. Allerdings – und hier stimmt diese Studie mit dem Ergebnis von Krogull & Scheunpflug (2013) überein – sind die Lernerfahrungen nicht für alle Teilnehmenden auf der gleichen Ebene zu verorten, wie das Beispiel der Kontextualität deutlich machte. Weltgesellschaftliches Lernen hängt also noch von weiteren als den hier benannten Faktoren ab. Nichtsdestotrotz tragen solche Projekte bei entsprechender Begleitung zur Bewusstseinsbildung, Kontextsensibilisierung, und auch – wenn auch nicht bei allen Teilnehmenden – zum Abbau von Vorurteilen und Stereotypen bei.

Und dennoch ist – bei allen Lernerfahrungen und gelingenden Prozessen der Anerkennung des Anderen auf Augenhöhe – ein Durchbrechen der kolonial bedingten und postkolonial wirkenden Asymmetrien, ein Aufbrechen des Nord-Süd-Gefälles zumindest zurzeit kaum möglich. Vielleicht ist es aber auch eine hegemonial hypertrophe Anspruchsüberfrachtung eines solchen Projekts, das Durchbrechen kollektiver, gesellschaftlich tief verankerter Denkmuster zu erwarten. Veränderung erfolgt wohl eher nach dem Muster „Steter Tropfen höhlt den Stein“.

Anmerkungen

- 1 Als eine der ersten hat sich Annette Scheunpflug mit der Bedeutung von Religion/religiöser Bildung im Kontext Globalen Lernens beschäftigt, vgl. dies. (2012): Globales Lernen und religiöse Bildung. In: *ZPT* 64(3), 221–230.
- 2 Die Hauptseminare wurden in Kooperation mit den Hilfswerken Adveniat und missio durchgeführt, jeweils ein/-e Vertreter/-in der Hilfswerke leitete mit mir zusammen das Hauptseminar. An den Hauptseminaren nahmen zwölf (2012) und fünfzehn (2015) Teilnehmer/-innen teil. Für die Teilnahme an dem Hauptseminar musste man sich mit einem ausführlichen Motivationsschreiben bewerben und ein persönliches Gespräch mit mir führen.
- 3 „Weltkirchlich“ wird hier bewusst in Anführungszeichen gesetzt, um deutlich zu machen, dass der Begriff gerade aus postkolonialer Perspektive nicht unumstritten ist. Auf die näheren Zusammenhänge kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.
- 4 Dem hier vertretenen Verständnis von politischer Praxis liegt ein weites Verständnis von Politik zugrunde, das auch zivilgesellschaftliche Prozesse als politische versteht (vgl. dazu Meyer, 2010).
- 5 Schriftlich wurde die Befragung durchgeführt, weil viele der Teilnehmenden, insbesondere der ersten Kohorte, zum Zeitpunkt der Erhebung nicht mehr in Münster wohnhaft waren. Die quantitativen Daten wurden mit dem System EvaSys ausgewertet. Die qualitativen Daten wurden zusammengestellt, nach der Grounded Theory offen codiert und mit den Ergebnissen der quantitativen Daten in Beziehung gesetzt.
- 6 Alle Zitate stammen aus der Evaluationsbefragung. Wenn hier also von Motivation, dem Theologieverständnis oder den Lernerfahrungen die Rede ist, so handelt es sich um die von den Teilnehmenden rekonstruierten Wahrnehmungen zu diesen Themenfeldern im Abstand mehrerer Jahre, nicht um die vor dem Seminar im Bewerbungsschreiben oder im Rahmen der Vorbereitung formulierten Motivationen oder unmittelbar im Nachgang des Hauptseminars formulierten Erfahrungen.
- 7 Der Frage, ob sich durch das Hauptseminar ihr Verständnis von Theologie verändert hat stimmen 62% der Studierenden zu (31% stimmen eher, 31% voll und ganz zu), 24% stimmen weniger zu, führen dazu jedoch aus, dass sie weniger zustimmen, weil sich ihr Verständnis bereits bei früheren Auslandserfahrungen verändert habe und dieses jetzt entweder bestätigt oder erweitert wurde.
- 8 Da es sich um eine kleine Stichprobe von insgesamt n=29 handelt, haben die Ergebnisse eher explorativen Charakter und sind zunächst einmal nur repräsentativ für die Untersuchungsgruppe. Gleichwohl legt sich die Annahme nahe, dass die Ergebnisse wiederholbar sind und dann allgemeinere Gültigkeit beanspruchen könnten. Dazu allerdings bedürfte es entsprechender weitergehender qualitativer wie quantitativer Studien.

- 9 Neben dem zeitlichen Abstand spricht m. E. auch die Tatsache des hohen Rücklaufes (von den insgesamt 33 Teilnehmer/-innen an beiden Hauptseminaren haben 29 geantwortet (12 von 15 HS Mexiko; 17 von 18 HS Kenia), aber auch die Tatsache, dass von den Möglichkeiten in den freien Antwortfeldern in sehr hohem Maße Gebrauch gemacht wurde und so zahlreiche auch inhaltliche Rückmeldungen vorliegen.
- 10 Das Projekt besteht bis heute, vgl. <https://marischamuenster.wordpress.com/ueber-uns-2/> (29.06.2020). Die Studentin hat das Projekt nach dem Aufbau aufgrund ihrer eigenen Berufstätigkeit verlassen, es wird von anderen Theologiestudierenden weitergeführt.
- 11 Nicht ganz unerwähnt bleiben soll der zeitliche und finanzielle Aufwand, der mit der Vorbereitung in mehreren Blocksitzungen während des Semesters und jeweils 16-tägigen Studienreisen während der vorlesungsfreien Zeit einherging, sowie Kosten, die sich auf eine Selbstbeteiligung von 600 bzw. 800 € beliefen.
- 12 Dem Perspektivenwechsel (vgl. Selmann, 1984) kommt in der Pädagogik, vor allem im Ethischen Lernen hohe pädagogische Bedeutung zu und ist auch im Globalen Lernen eine didaktische Schlüsselkategorie.
- 13 Auf die Frage, ob das das Hauptseminar Einfluss auf ihren Alltag habe, antworteten immerhin 55% der Befragten mit „stimme voll und ganz“ und „cher zu“.
- 14 Wesentliches Element ist dabei sicher auch die intensive Vorbereitung während des Semesters und die regelmäßigen Reflexionen während der Reise sowie die Nachbereitung im Anschluss (vgl. auch Krogull & Landes-Brenner, 2009).

Literatur

- Danckwort, D. (1995). Bericht über die Austauschforschung in Deutschland 1950–1990. In A. Thomas & M. Abdallah-Pretceille (Hrsg.), *Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschungen zum interkulturellen Lernen* (S. 149–156). Baden-Baden: Nomos.
- Diallo, A.R. (2018). Globales Lernen im Spannungsfeld von Kolonialitäten und Südperspektive. In VENRO (Hrsg.), *Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele* (S. 39–43). Berlin: o. V.
- Könemann, J. (2018). Politische Praxis von Christen und Christinnen. Eine praktisch-theologische Perspektive am Beispiel von Politik auf der lokalen Ebene. In B. Emunds (Hrsg.), *Christliche Sozialethik – Orientierung welcher Praxis?* (Band 4, S. 85–95). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845293233-85>
- Könemann, J. (2019). Sozialformen der kirchlichen Jugendarbeit im Wandel: Von der reflektierten Gruppe zum Projekt? In A. Kaupp, & P. Höring (Hrsg.), *Handbuch Kirchliche Jugendarbeit* (S. 460–472). Freiburg: Herder.
- Könemann, J. & Sajak, C. P. (2018). „So anders bist Du gar nicht!“ – Interreligiöse und interkulturelle Bildung als Beitrag zum gelingenden Miteinander. In J. Könemann & M.-Th. Wacker (Hrsg.), *Flucht und Religion. Hintergründe – Analysen – Perspektiven* (S. 229–241). Münster: Aschendorff.
- Könemann, J., Sajak, C. P. & Lechner, S. (2017). *Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13758-8>
- Krogull, S. (2012). Bildungsreisen als Lernmöglichkeiten. In G. Lang-Wojtasik & Klemm (Hrsg.), *Handbuch Globales Lernen* (S. 33–36). Münster u. Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Krogull, S. & Landes-Brenner, S. (2009). Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. In *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(2), 14–19.
- Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2013). Citizenship-Education durch internationale Begegnungen im Nord-Süd Kontext? Empirische Befunde aus einem DFG-Projekt zu Begegnungsreisen in Deutschland, Ruanda und Bolivien. In *Zeitschrift für Soziologie und Erziehung der Sozialisation*, 13(3), 231–248.
- Lang-Wojtasik, G. & Scheunpflug, A. (2002). Bildet Reisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus. In M. A. Kreienbaum et al. (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung* (S. 17–35). Frankfurt: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (2 Bände). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Metz, J.-B. (1977). *Glaube in Geschichte und Gesellschaft*. Mainz: Grünewald.
- Meyer, T. (2010). *Was ist Politik?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, S. (2017). Globales Lernen im Kontext von Süd-Nord-Begegnungsreisen: Herausforderungen für die Zukunft. In J. Könemann, S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen im Kontext von Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 9–11). Münster: Comenius Institut.
- Scheunpflug, A. (2012). Globales Lernen und religiöse Bildung. In *ZPT*, 12(64), 221–230. <https://doi.org/10.1515/zpt-2012-0304>
- Schröck, N. & Könemann, J. (2000). „Globales Lernen.“ *Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Schröck, N. & Könemann, J. (2017). Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Schulpartnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung? In S. Richter & S. Krogull (Hrsg.), *Globales Lernen im Kontext von Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 12–15). Münster: Comenius-Institut.
- Seitz, K. (2011). *Mystik der offenen Augen. Wenn Spiritualität aufbricht*. Freiburg: o. V.
- Seitz, K. (2012). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wrogemann, H. (2012). *Interkulturelle Theologie und Hermeneutik. Grundfragen, aktuelle Beispiele, theoretische Perspektiven*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Dr. Judith Könemann

Professorin, Diplom-Theologin, Soziologin, Erziehungswissenschaftlerin (M. A.); Lehrstuhl für Religionspädagogik, Bildungs- und Genderforschung und Leiterin der Arbeitsstelle Theologische Genderforschung an der Katholisch-Theologischen Fakultät der WWU Münster